



Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap

André Echène, Christine Mias

► To cite this version:

André Echène, Christine Mias. Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00780235

HAL Id: halshs-00780235

<https://shs.hal.science/halshs-00780235>

Submitted on 23 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n° 116- Atelier 5 : Personnel encadrant des enfants handicapés

Développement de l'implication professionnelle :

Le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap

André Echène (Formateur IUFM/Doctorant)

Christine Mias (Professeur des universités, Sciences de l'éducation) U.M.R. Éducation, Formation, Travail et Savoirs (Cognitions, pratiques et développement professionnels)

Résumé

Cet article présente une tentative de description et de compréhension des prises de position d'enseignants confrontés, dans le cadre d'une mission d'inclusion, à la scolarisation grandissante des élèves en situation de handicap.

Cette étude se réalise en trois temps :

- Une première étape (2010) a cherché à mettre en évidence différents aspects de l'implication professionnelle (Mias, 1998, 2005) d'une population d'enseignants spécialisés.
- Une deuxième étape (2011) s'est attachée à repérer et à comprendre dans leurs discours la nature des liens établis entre Sentiment de Contrôle (Mias, 1998, 2005), sentiment de latitude (Echène, 2011) et émotions (Rime, 2005 ; Dumont, 2011).
- La troisième étape (2012-2015) se centre sur le repérage des différences significatives de l'implication professionnelle de divers acteurs de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Mots-clés : implication professionnelle, émotion, inclusion, situations de handicap

Introduction

Depuis la loi de février 2005¹, un grand nombre de circulaires insiste sur la mise en œuvre d'une politique inclusive de scolarisation des élèves en situation de handicap. Beaucoup d'ouvrages traitent de la question de l'inclusion ; peu traitent des postures au quotidien des enseignants acteurs de l'inclusion. Les études et ouvrages consultés portent sur l'activité pédagogique des enseignants, sur le rôle des parents, des partenaires, sur la place des élèves, mais le point de vue des enseignants, souvent « chevilles ouvrières » du processus d'inclusion, est peu développé. On rejoindra ainsi les propos² de C. Gardou et M. Develay³ soucieux de donner toute sa place à l'éducateur-pédagogue : « *Il y a des trésors à prendre dans les pratiques en IME, EREA, classes d'adaptation, CLIS, SEGPA, UPI, dans les démarches, les attitudes et « la posture de côte à côte » des enseignants, dans les dispositifs patiemment construits...* ». Ils ajoutent par ailleurs que la place des enseignements et recherches sur le handicap à l'Université, dans les départements des sciences de l'éducation, se légitime par cet enjeu que nous ferons nôtre : l'étude des relations entre l'action et la connaissance, en nous focalisant pour notre part sur les attitudes professionnelles des enseignants dans ces situations quotidiennes où ils rencontrent l'altérité liée à des situations de handicap.

¹ Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

² Qui restent d'évidence d'actualité.

³ Gardou, Ch., Develay, M. (2001). *Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation*. Revue française de pédagogie, n°134, 15-24.

Différentes étapes scandent cette étude (dans une perspective quasi longitudinale) qui se centre sur l'analyse des processus de professionnalisation dans un champ encore trop investi à la marge. Pour les auteurs, la confrontation à la construction et l'exploration d'un objet de recherche s'est faite depuis une place d'acteur impliqué que nous expliciterons rapidement. En effet, le recueil des données étant fait auprès de collègues de travail, il nous a paru souhaitable d'éclaircir cette posture qui pourrait être taxée d'absence d'objectivité. En fait, nous revendiquons cette connaissance impliquée comme outil de compréhension des pratiques, de l'intérieur. Ce qui n'exclut en rien la mise en œuvre d'une méthodologie armée. Le poste de formateur actuellement occupé par l'un des auteurs à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) s'inscrit dans un parcours de développement professionnel, après des fonctions de conseiller pédagogique dans une circonscription de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires (AIS, aujourd'hui Adaptation et Scolarisation des élèves en situation de Handicap ASH). Son engagement dans un cursus universitaire a eu pour volonté d'essayer d'organiser des savoirs disparates acquis tout au long de cette activité professionnelle. La rencontre avec les travaux menés par le second auteur⁴ au sein du CREFI-T devenu l'UMR EFTS a fait rapidement écho à certaines pratiques et à certaines observations qui n'avaient pas pu être théorisées de manière formelle. Ce statut de formateur, *personne professionnalisée dans le cadre de ses interventions auprès de groupes d'adultes en formation et dont l'activité professionnelle consiste à concevoir, évaluer, mettre en œuvre des séquences et dispositifs de formation* (Bouyssières & Mulin, 2004), est un lien indiscutable à la population professionnelle interrogée. Dans cette confrontation à un milieu extrêmement familier, interroger le regard porté sur l'ensemble de cette recherche semble indispensable quand cette connaissance de l'objet de terrain ne doit pas venir parasiter la construction de l'objet de recherche, mais au contraire en être un point d'appui.

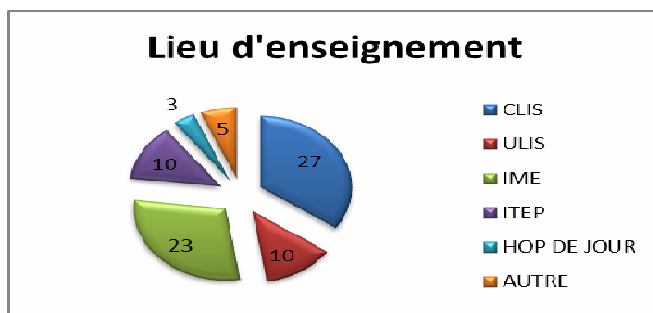
Ainsi, la question de l'objectivité reste présente tout au long du processus de recherche car *l'analyste ne peut espérer rendre acceptable ses interventions les plus inévitables qu'au prix d'un travail d'écriture qui est indispensable pour concilier des objectifs doublement contradictoires : livrer tous les éléments nécessaires à l'analyse objective de la position de la personne interrogée et à la compréhension de ses prises de position, sans instaurer avec elle la distance objectivante qui la réduirait à l'état de curiosité entomologique ; adopter un point de vue aussi proche possible du sien sans pour autant se projeter indûment dans cet alter ego qui reste toujours qu'on le veuille ou non, un objet, pour se faire abusivement le sujet de sa vision du monde* (Bourdieu, 1993).

D'autre part, considérer l'éthique comme *le souci des autres* (Droit, 2009) reste primordial dans la mesure où les réponses aux questionnaires et aux entretiens évoquent des prises de position personnelles et des écrits allant parfois aux frontières de l'intime sur cette question sensible que constitue le handicap. Nous avons donc tenu à traiter les questionnaires (n=78, étape 1, 2010) de manière anonyme, nous nous sommes engagés à restituer les résultats de notre recherche, et nous avons proposé d'effectuer un « retour » individualisé aux enseignants (n=4, étape 2, 2011) qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien de manière à « accompagner » la restitution.

Précisions sur le public interrogé

⁴ Christine Mias est enseignant-chercheur au sein de l'UMR EFTS. L'ensemble de ses travaux porte sur l'implication professionnelle vue comme un processus de professionnalisation des acteurs ; par ailleurs, elle a investi pendant de nombreuses années le champ du travail social et a une connaissance fine des problématiques relevant de ce terrain.

Les enseignants concernés par cette recherche occupent un poste dans une structure ou un dispositif accueillant des élèves en situation de handicap. Les enfants et adolescents dont ils ont la responsabilité présentent pour certains des troubles des fonctions cognitives, pour d'autres des troubles psychiques ou psychologiques nécessitant une prise en charge thérapeutique, éducative et pédagogique, et enfin des déficiences intellectuelles et des troubles envahissants du développement.



Près de la moitié des **78** sujets ayant répondu à notre enquête (2010), ainsi que les **quatre enseignants** interviewés porteurs du discours de chaque classe présenté infra (2011), exercent dans des dispositifs collectifs d'inclusion, structures intégrées au sein d'établissements scolaires (Classes pour l'Inclusion Scolaire-CLIS et Unités

Localisées pour l'Inclusion Scolaire-ULIS). Les enseignants des établissements spécialisés (Institut Médico-Educatif-IME, Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique-ITEP et Hôpital de Jour) sont en poste majoritairement dans des IME : en effet ces centres spécialisés sont les établissements qui accueillent la plus forte population d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes en situation de handicap sur le territoire national. Les sujets se situant dans la catégorie AUTRE occupent des postes spécifiques : dispositif expérimental, enseignant référent, conseiller pédagogique.

Leur action s'inscrit dans le cadre de la loi de Février 2005 et des quelque 80 décrets, circulaires et arrêtés qui en découlent. Ils sont confrontés à des injonctions paradoxales, à des changements de mentalités et de paradigmes, à des « glissements » de population, à des répartitions de moyens dont ils ne perçoivent pas toujours le sens ; ils sont régulièrement sollicités par les parents et l'institution pour se mobiliser en faveur des inclusions, ils sont soumis à l'instabilité de l'accompagnement individuel ou collectif par des Auxiliaires de Vie Scolaire et pour certains d'entre eux sont pris entre les feux croisés des différents représentants institutionnels (Education Nationale et Direction d'établissements spécialisés).

Ils évoluent un environnement dont la prise en compte, dans une approche systémique de l'accompagnement des élèves qui leur sont confiés, paraît être une des composantes (si ce n'est la composante essentielle) de la réussite de leur scolarisation. Les composantes de l'environnement telles que nous les avons définies (Echène, 2011) sont au nombre de neuf : **contenus, supports, méthodes, travail d'équipe, travail en partenariat, communication avec les parents, formation continue, relation avec les institutionnels, organisation matérielle.**

Ils sont tous titulaires d'un diplôme de l'enseignement spécialisé et exercent dans le cadre de missions mettant en avant qu'*au-delà de la distinction nécessaire des registres d'intervention, dans tous les cas, l'intervention des enseignants spécialisés doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves.* Leurs compétences sont déclinées en termes de connaissance de l'environnement réglementaire, d'appropriation de repères (épistémologiques, culturels et institutionnels), de capacité à faire preuve d'une réflexion critique autour de missions et de concepts fondamentaux, de positionnement réflexif autour de sa pratique, de volonté de se former tout au long de sa vie, d'action selon une éthique professionnelle.

Les missions spécifiques qui leur sont assignées sont les suivantes : prévention, inclusion, relation, repérage et prise en compte des besoins éducatifs particuliers pour construire un projet d'enseignement. Ces professionnels doivent donc pour cela analyser les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages, construire un projet

d'enseignement adapté en prenant en compte l'environnement familial et social, mettre en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées et favoriser le partenariat tout en affirmant leur identité professionnelle.

Cette identité professionnelle, *résultante d'une articulation entre les trajectoires vécues par les individus et les rapports de travail* (Dubar, 1991) nous paraît être en lien avec leur rapport au handicap, leurs motivations, la maîtrise qu'ils pensent avoir de la situation et l'évaluation de leur action ; ceci nous ramène au modèle de l'implication professionnelle, modèle théorique dominant de notre recherche.

Un cadre théorique en construction

L'implication professionnelle

De nombreuses situations vécues dans le cadre de la fonction de formateur IUFM - teintées de *concernement*⁵ nous ont interrogés sur le versant de l'engagement, de la motivation, de l'implication des enseignants et des divers interlocuteurs en présence. Toutes ces personnes en lien avec la scolarisation des élèves en situation de handicap ont parfois aussi un lien personnel avec le handicap qu'il n'est pas inopportun de souligner. Dit autrement, l'ensemble du questionnement s'orientait vers une réponse à cette question : quelle est leur implication psychosociale dans cet espace professionnel ?

Dans un premier temps la grille d'intelligibilité retenue a été celle de la modélisation proposée par Mias (1998, 2005, 2010, ...), résumée rapidement ci-dessous.

L'implication professionnelle peut être représentée comme une structure dynamique dont les trois dimensions génériques sont :

- le sens (S) et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés,
- les repères (R) historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider,
- le sentiment de contrôler (C) leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés.

Décrire cette structure revient à poser comme invariantes les dimensions (S/R/C) qui la composent mais à les considérer également comme modulables en fonction des contextes dans et par lesquels elles sont interprétées. En conséquence, chacune de ces dimensions a fait l'objet d'une confrontation à des niveaux différents de la réalité (Doise, 1982). En effet, quelles que soient les recherches qui s'enracinent dans cette problématique, elles conduisent à montrer que l'implication n'est pas de même *nature* en fonction du niveau auquel on l'appréhende et qu'elle évolue en fonction des contextes socialement précisés. C'est dire encore que chaque découpage de la situation en différents niveaux d'observation permet de retrouver les composantes susnommées (ou de noter leur absence significative), mais de manière notablement différente chez les individus en fonction de cette position qu'ils occupent dans l'espace institutionnel.

Enfin, nous avons admis que l'implication professionnelle s'exprime soit *activement* (au moins 1 des 3 composantes est présente), soit *passivement* (aucune composante ou dimension n'est significativement activée). Dans le premier cas de figure, les personnels salariés expriment une implication, des intentions d'actions, une participation et une mobilisation différentes en fonction du sens construit, des repères activés et/ou du contrôle perçu de la situation vécue ; dans le second cas, les contenus discursifs montrent des attitudes

⁵ Un référentiel de concernement comme aimait à le dire M.-L. Rouquette, qui permet d'approcher l'implication psychosociale sur des questions socialement vives.

« aquoibonnistes », des signes de retrait symbolique de la vie professionnelle, ou encore des formes d'absentéisme moral, aucune des dimensions n'étant présente⁶.

Toutefois, des travaux récents sur cette modélisation font apparaître la nécessité d'aller plus loin. Le commentaire d'un enseignant spécialisé interrogé en 2010 nous y conduit : « *Ce qui est passionnant, c'est surtout que chaque jour tout reste à inventer, car on en a la possibilité grâce à l'absence de programme, mais pas d'objectifs* », phrase qui a été le point de départ de l'élargissement de notre questionnement. Ce sont ici les émotions qui viennent contribuer à l'enrichissement conceptuel de l'implication professionnelle.

Les émotions

Dans le difficile exercice des *métiers de la relation à autrui*, la dimension émotionnelle est centrale. Ainsi, J.-F. Dumont (2011) a montré que les émotions sont des vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles. L'auteur a observé que la représentation sociale de stagiaires moniteurs-éducateurs en début de formation fait place à une représentation professionnelle (Piasser, 1999) deux ans plus tard. Le lien émotion/ représentations professionnelles est établi car les émotions sont socialement construites, puisqu'en partie déterminées par les représentations sociales et professionnelles, en même temps qu'elles en sont un des éléments constitutifs.

Les *accordages émotionnels* auxquels procèdent les moniteurs-éducateurs dans les relations éducatives au quotidien génèrent des prises de position qui vont leur permettre de renégocier leur implication professionnelle. Ce chercheur précise que les travailleurs sociaux sont régulièrement dans une situation d'accordage émotionnel avec leur environnement, qu'ils soient dans une position d'auteur, d'agent ou d'acteur au sens où l'entend Ardoïno (1999). *Il y a forcément une intrusion de l'affectivité dans l'accompagnement* alors que ceux-ci sont dans une recherche constante de la bonne distance⁷, de l'empathie et de la neutralité bienveillante.

L'émotion (issue de la passion) a longtemps été considérée comme antinomique de la raison. *L'ému est celui qui se laisse emporter par son désir qui conduit à la folie et au désordre* (Platon). Les recherches récentes sur les émotions ont montré qu'elles étaient considérées comme des *structures préparées de réponses qui interviennent de manière automatique dans le processus adaptatif* (Rimé, 2005). J.-F. Dumont pose la question au sujet de la relation éducative : *renoncer à la raison ou se couper des passions ?* Ce chercheur relève que les moniteurs-éducateurs utilisent les émotions générées par les ruptures de continuité dans les situations et relations éducatives pour renégocier leur implication professionnelle. S'appuyant sur les recherches de Rimé (2005), de Tomkins (1980) et de Plutchik (1984), il sélectionne treize émotions pour analyser le discours des personnes observées : *colère, culpabilité, joie, dégoût, intérêt, mépris, peur, honte, surprise, tristesse, anxiété, acceptation, espérance*. Pour notre part, en fonction de cette sélection, nous avons classé les éléments du discours que nous avons recueilli sur deux registres :

- un registre « défensif » au sens où l'entendent J. Laplanche et J.-B Pontalis (1997), la défense étant considérée *un ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire et de supprimer toutes les modifications susceptibles de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique*,
- un registre que nous avons nommé « porteur » qui, à première vue, ne semble pas avoir la finalité décrite ci-dessus.

Sentiment de contrôle / Sentiment de latitude

⁶ Ce qui pourrait entraîner un sentiment d'épuisement professionnel.

⁷ *Mes amours, mes passions, mes goûts, mes intérêts, c'est moi. Il n'y a pas de réelle distance entre moi et mes sentiments* (Lobrot, 1993).

Dans la modélisation de l'implication professionnelle, C. Mias signale que le sentiment de contrôle définit les choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système d'actions collectives. Cette caractéristique psychologique a son origine dans des travaux nord-américains des années 60 sur l'apprentissage social, travaux qui indiquent en ce qui concerne le sentiment de contrôle que « *Les conséquences des succès et des échecs (autrement dit des sanctions, ou renforcements) sur le comportement des gens ne sont pas automatiques mais dépendent de la perception ou de la non-perception par les gens de l'existence d'un lien entre leur comportement et un renforcement subséquent.* »⁸. E. Depret⁹ insiste sur la polysémie de la notion qui peut prêter à confusion à plusieurs égards. Et il invite à bien distinguer le contrôle des renforcements du contrôle de soi : « *Le contrôle perçu ou sentiment de contrôle, renvoie, quant à lui, aux croyances que l'on entretient à propos de notre capacité à influencer l'occurrence d'un événement potentiel. En d'autres termes, avoir un fort sentiment de contrôle à propos d'un événement c'est croire que l'on dispose d'une réponse comportementale qui puisse modifier la probabilité d'occurrence de cet événement...* ».

Mais la question de la *latitude* se pose alors : Quelle est la marge de manœuvre de l'individu ? De quelle liberté dispose-t-il pour agir au-delà de cette croyance ? En appui sur les modèles décrits supra (Mias, 1998, 2005) et infra (Karasek, 1979 ; Jégaden, 2010), nous proposons une nouvelle entrée conceptuelle. Nous souhaitons définir le *sentiment de latitude* de la manière suivante : *croyances que le sujet entretient à propos de la possibilité qu'il a d'organiser son travail comme il le veut.*

R. A. Karasek (1979) a intégré dans ses travaux le terme *latitude* dans l'expression *latitude décisionnelle*, qu'il définit comme la possibilité qu'a le sujet d'organiser son travail comme il le veut. Sa recherche, à visée praxéologique, propose un modèle de management du stress au travail¹⁰ qui prend en compte les interactions entre contrainte institutionnelle et latitude décisionnelle en y intégrant le soutien social de la part de la hiérarchie et des collègues. Ce chercheur signale qu'une situation de travail est génératrice de stress si elle associe des exigences élevées au niveau du travail, peu ou pas de latitude sur son propre travail et un soutien faible de la part de la hiérarchie ou de l'équipe¹¹. Par exemple, D. Jégaden¹² (2010) a utilisé ces travaux pour rendre compte de l'ennui et du stress chez les marins. Les croisements entre deux niveaux de latitude décisionnelle (forte et faible) et deux niveaux de contrainte (demande psychologique forte et faible) montrent que le stress, la passivité, l'activité ou la posture de détente peuvent s'installer différemment chez les sujets en fonction de leur capacité à résister ou à s'adapter à la contrainte. Bien sûr, ces attitudes peuvent avoir des conséquences sur leur état de santé.

C'est donc sur l'ensemble de ces propositions théoriques que sont présentés les résultats.

Recueil de données et premiers résultats

Analyse descriptive

⁸ Dubois N. (1996). Le locus of control. In Deschamps J.-C., Beauvois J.-L., *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. Tome II.

⁹ Depret E. (1996) Besoin de contrôle, sentiment de contrôle et concept de soi. In *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Ibid.

¹⁰ *This model predicts that mental strain results from the interaction of job demands and job latitude decision* (Karasek, 1979).

¹¹ Cf. les travaux de B. Ravon dans ce domaine : « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales* 2/2009 (n° 152), p. 60-68.

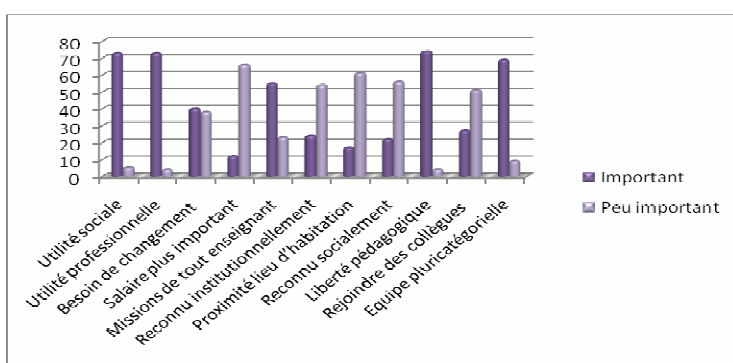
¹² Chercheur en Ergonomie des systèmes, Traitement de l'information et Comportement

Dans la première étape de cette étude (2010), 78 questionnaires ont donc été recueillis. Une analyse statistique descriptive permet tout d'abord de faire émerger les aspects les plus convergents par rassemblement d'opinions fortement majoritaires sur les caractéristiques de l'implication professionnelle.

Les enseignants qui ont répondu à ce questionnaire avaient à s'exprimer sur :

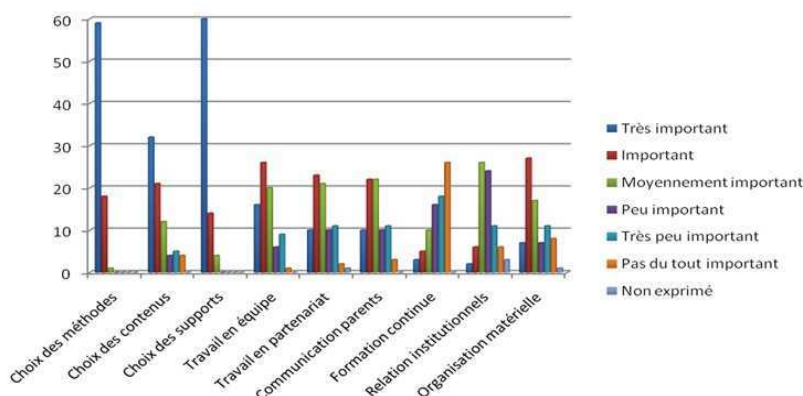
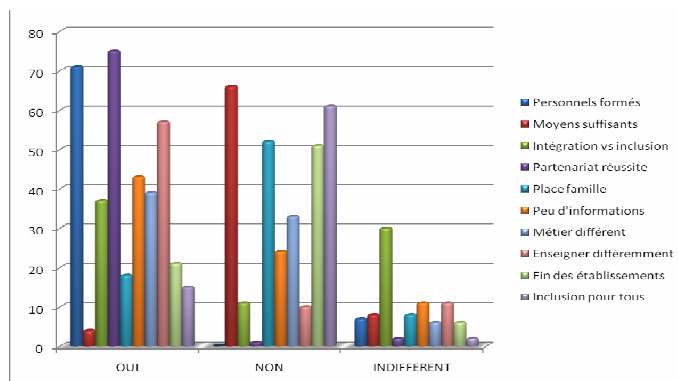
- la perception qu'ils avaient de leur position vis-à-vis de leur situation professionnelle ;
- l'intérêt qu'ils manifestaient pour l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap ;
- le(s) type(s) de motivation qui les amenai(en)t à porter un intérêt aux élèves en situation de handicap ;
- leurs prises de position sur des thématiques concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ;
- la latitude qu'ils pensaient avoir dans leur métier et dans le contexte dans lequel il était exercé.

Cette première analyse statistique descriptive des questionnaires (étape 1) repose sur trois constats :



- La composante **Sens** s'appuie principalement sur un fort sentiment d'utilité sociale et professionnelle ainsi que sur une liberté pédagogique et l'inscription dans une équipe pluricatégorielle.

- La composante **Repères** est basée sur une capacité à prendre des positions sur des thématiques proches de leur quotidien (la place des familles, les moyens alloués, le devenir des établissements spécialisés, les changements de paradigmes et de pratiques...)



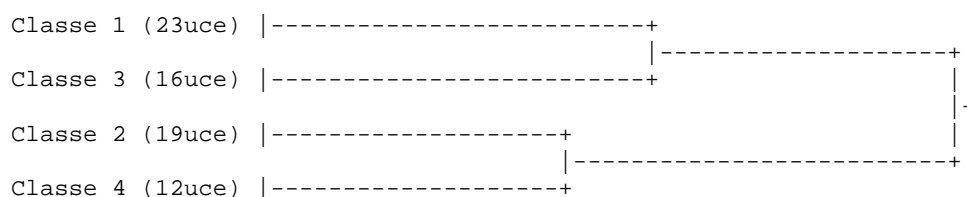
- La composante **Sentiment de Contrôle** est portée par une latitude importante quant aux choix des contenus, des méthodes et des supports.

Analyse multidimensionnelle

Elle a été effectuée avec le logiciel Alceste (Reinert, 1986) toujours sur le corpus de l'étape 1 (2010).

Une Classification Hiérarchique Descendante (étape 1) réalisée par Alceste a permis de faire émerger ce qui est dit - ou plus exactement, ce qui a été choisi dans les propositions du questionnaire - et ce qui caractérise les sujets épistémiques qui portent ce discours.

La classification réalisée a différencié quatre classes de discours. Le dendrogramme suivant les présente telles qu'elles se répartissent.



Une première forme (**classe 1**, 32,86%) est basée sur des prises de position sur le versant de l'engagement, de la stabilité et de la cohérence ; la situation professionnelle apparaît définie, « chaude » et en attente de changement. Pour ces sujets épistémiques, l'enseignement spécialisé n'est pas un métier différent, il y aura toujours des établissements spécialisés. Cette classe est portée par des sujets non-engagés au niveau politique, travaillant dans des IME (poste qu'ils ont obtenu sur un second vœu) et ayant moins de dix ans d'expérience professionnelle. Leur discours fait apparaître un sentiment de latitude important quant aux contenus, à la relation aux représentants de l'institution et au travail de partenariat. Majoritairement, ce sont de jeunes enseignants qui ont un rapport de proximité au handicap (sphère familiale), une vision dynamique et positive de leur situation professionnelle, prêts à évoluer, ayant foi dans l'institution spécialisée (IME) et dans le travail en partenariat.

La deuxième forme d'implication (**classe 2**, 27,14%) est issue de prises de position plutôt axées sur la simplicité et sur le fait que la position professionnelle semble définie. Les motivations sont basées sur un besoin de changement. Cette classe est portée des sujets engagés dans l'associatif, ayant un rapport de proximité au handicap (sphère professionnelle), se méfiant de la liberté pédagogique, ayant demandé à enseigner dans « le spécialisé », au plus près de l'Education Nationale (ULIS) et du milieu ordinaire.

La troisième forme d'implication (**classe 3**, 22,86%) s'appuie sur un sentiment de latitude important quant aux contenus et à la formation et sur un discours sur les prises de position porté par un sentiment de « chaleur » et un versant « alimentaire ». Le sens de leur action est porté par des motivations diverses : la reconnaissance sociale et institutionnelle, le besoin de changement, la proximité et le salaire, rejetant l'utilité professionnelle. Les éléments représentatifs de cette classe sont des hommes en fin de carrière, peu sensibilisés aux grands thèmes de l'ASH, « menant leur barque » comme ils en ont envie et mettant en avant des valeurs matérielles.

La dernière forme d'implication (**classe 4**, 17,14%) repose sur un sentiment de latitude assez important quant aux contenus et aux parents mais inexistant par rapport aux injonctions institutionnelles. Le discours sur le positionnement vis-à-vis de la situation professionnelle actuelle est axé sur les adjectifs « floue, froide, alimentaire, conjoncturelle, stationnaire ».

Cette classe est portée par des femmes entre 35 et 45 ans, enseignantes en ITEP, avec une vision assez pessimiste de leur situation professionnelle, mais prenant position et conscientes de leurs missions, sans toutefois faire confiance à l'institution. Elles ne paraissent pas s'attendre à une forme de reconnaissance, mais assument « fidèlement » leurs missions.

Analyse de contenu (étape 2)

Lors de la deuxième étape (2011), nous avons privilégié des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996), cette technique d'entretien nous permettant de nous adresser à des *informateurs* plutôt qu'à des *enquêtés*, informateurs susceptibles d'exposer *leurs* raisons concernant *leurs* représentations à un interviewer ; le but étant de les considérer comme des acteurs produisant, justifiant et analysant leurs opinions et de provoquer leur engagement.

Quatre enseignants spécialisés statistiquement « repérés » suite à la précédente analyse multidimensionnelle, et représentatifs du discours de chacune des classes présentées ci-dessus (significativement proches des profils types établis statistiquement), ont accepté de témoigner du rapport qu'ils avaient à leur métier et des émotions que cet exercice leur procurait. Ici, l'analyse manuelle de contenu telle que définie par Bardin (1977) a été privilégiée et corrélée à un modèle d'approche multiréférentielle (Doise, 1982) qui a, quant à lui, servi à trier, classer et analyser les éléments du discours des quatre informateurs.

Au travers de ces entretiens semi-directifs, nous avons cherché à repérer dans le discours d'un représentant de chaque classe les liens établis entre Sentiment de Contrôle, sentiment de latitude et émotions. Nous leur avons proposé de s'exprimer sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur environnement et nous avons essayé de vérifier s'ils étaient capables d'aborder des éléments relevant d'une implication active concernant l'assurance intra-individuelle et publique (Doise, 1982) de leur efficacité. (A : « *je me rends compte qu'en les faisant de manière plus... [régulière] je les atteins quand même* » ; V : « *J'ai vu l'évolution, pas forcément scolaire, mais l'évolution des jeunes dans leur parcours...* » ; F : « *Je pense que ça fait des années que j'apporte quelque chose -plutôt dans l'ensemble de la balance- plutôt positif à des jeunes qui en ont grandement besoin [...] Moi, mes mômes, ils progressent, quoi. Ils arrivent, ils sont paumés [...] et à la fin, ils ont des bananes comme ça.* »)

Nous avons observé les rapports qu'ils établissent entre le résultat de leur action et leurs émotions (A : « *Ça me fait des frissons* » ; V : « *J'apprécie aussi, de plus en plus, c'est que... on me considère* » ; Y : « *Donc, comme quoi, l'Itep, ça sert. Ben, ça fait plaisir à entendre que ça serve, quand même* ». F : « *Ça m'est arrivé d'assister à des scènes d'une telle violence que je rentrais en classe et que j'avais envie de vomir* »).

Nous avons par ailleurs analysé les stratégies mises en œuvre pour renégocier leur implication professionnelle lorsqu'ils ont le sentiment qu'il n'y a pas de lien entre leurs actes et le résultat de ceux-ci. (A : « *On va pas m'imposer une méthode, comme je peux pas l'imposer aux autres, mais on va toujours trouver des compromis où chacun va s'y retrouver* » ; « *En définitive, j'ai pris le parti -même si je ne suis pas dans mon droit- mais j'ai pris le parti de ne pas le faire [remplir le volet pédagogique du PPS]* » ; F : « *Arriver à pas tout prendre des événements institutionnels, pas les prendre pour nous. Prendre du recul par rapport aux situations, les analyser un petit peu, apprendre à communiquer les uns les autres, à se considérer...* », « *J'ai pas envie d'être le mouton noir de l'Education nationale dans l'institution* »).

Conclusions provisoires et perspectives

La première étape de cette étude a mis en évidence des éléments de convergence qui nous amènent à conclure provisoirement que ces enseignants spécialisés se positionnent professionnellement sur une vision dynamique et stable de leur métier et que leur implication

se fonde sur des valeurs de motivation. Ils ont des repères et des avis tranchés sur leur environnement professionnel et développent un sentiment de contrôle sur leur action au quotidien dans le cadre de leurs missions. Les dimensions de Sens, Repères et Contrôle sont présentes tout ou en partie, ce qui laisse à penser qu'une implication « active » semble révélatrice de leur conduite et de leur identité professionnelles.

Des éléments de divergence sont apparus quant à la nature de leur implication. Les différentes manières d'être impliqué opposent des prises de position basées sur un sentiment de contrôle à des discours basés sur une mise en sens et une coloration. Quelques éléments de réponses faisant état d'un « concernement » ont été mis en évidence, mais comme la méthodologie employée ne se basait pas sur une étude comparative, nous n'avons pas pu suffisamment exploiter les données recueillies.

La deuxième phase de l'étude a permis de repérer des éléments de discours montrant que ces enseignants se donnent les moyens de contrôler l'efficacité de leur action dans leur environnement et qu'ils peuvent s'exprimer sur l'assurance intra-individuelle et publique d'une corrélation entre ce qu'ils mettent en œuvre et les résultats qui en découlent. Nous avons aussi tenté de montrer que leur action s'inscrit dans le cadre d'un sentiment de latitude, basé sur la croyance que le sujet entretient à propos de la possibilité qu'il a d'organiser son travail comme il le veut.

Toutefois, lorsqu'ils évoquent leur capacité ou leur incapacité à influencer l'occurrence d'un événement potentiel, ils font état de certaines manifestations de leurs émotions dans différents registres : colère, joie, dégoût, intérêt, peur, anxiété, espérance... (A : « *c'est sympa* », « *c'est génial* », « *j'adore* », « *c'est cool* », « *C'est un peu frustrant* », « *Il y a des choses qui, moi, me mettent à mal* », « *j'espère que l'année prochaine, ce sera encore différent* » ; Y : « *Puis même si ça se passe bien -on est un peu idiots, là- on a tendance à se dire « ça va péter, là, ça va venir* » » ; F : (« *Ben, tant pis... de toute façon, je suis même pas sûre de finir dans ce... justement... dans cette profession, parce que ce carcan m'agace.* », « *Je suis inquiète par rapport à l'évolution, ce qu'on va devenir* »). Ainsi, s'ils se trouvent dans l'incapacité d'établir un lien entre leurs actes et le résultat de ceux-ci, ils procèdent à des accordages émotionnels (Dumont, 2011) en développant des comportements de nature différente selon les individus (réactance psychologique, stratégies de coping, résilience, « impuissance apprise »...). Ces accordages émotionnels sont censés leur permettre de renégocier leur implication professionnelle.

La mise en œuvre de la 3ème étape (2012-...) a pour objectif, grâce à une étude comparative (enseignants spécialisés premier degré, enseignants spécialisés second degré, enseignants « ordinaires ») et grâce à l'analyse des représentations professionnelles (Piasser, 1999) de sujets impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap (enseignants référents, inspecteurs, chefs d'établissements...), de mettre à jour des différences et des similitudes de prises de position dans une visée explicative et praxéologique pouvant conforter ou contredire les représentations que peuvent en avoir certains auteurs ou certains décideurs. Il conviendra d'aller au-delà des résultats précédents en reprenant les éléments mis à jour en termes de sentiment de latitude par ex., et voir si des effets générationnels (Attias-Donfut, 1988) peuvent influencer sur ces prises de position concurrentes.

Bibliographie

- Ardoino (1999). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Actes du colloque international francophone AFIRSE d'Alençon. Paris : matrice ANDSHA.
- Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*. Paris : Puf
- Bardin, F. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.
- Bouyssières & Mulin, (2004). Formateurs de Midi-Pyrénées et formation de formateurs : pratiques, attentes et représentations professionnelles. In revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education*. N° 11, 105-117.
- Depret E. (1996). Besoin de contrôle, sentiment de contrôle et concept de soi. In *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. Tome II.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris : Puf.
- Doise, W. (1985). *Les représentations sociales : définition d'un concept*. Connexions n°45
- Droit, R.-P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubois N. (1996). Le locus of control. In Deschamps J.-C., Beauvois J.-L. *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. Tome II.
- Dumont, J.F. (2011). Les Moniteurs-éducateurs en formation. Le partage professionnel des émotions. Paris : L'Harmattan. Collection Travail du social.
- Echène, A. (2010). *Socle et nature de l'implication professionnelle des enseignants spécialisés dans l'accompagnement de la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Master 1 Sciences de l'Education et de la formation. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Echène, A. (2011). *Sentiment de contrôle, sentiment de latitude et accordages émotionnels chez les enseignants spécialisés accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Master 1 Sciences de l'Education et de la formation. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Gardou, Ch., Develay, M. (2001). *Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation*. Revue française de pédagogie, n°134, 15-24.
- Jégaden, D. (2010). Le stress et l'ennui chez les marins In *Actes des 15èmes Journées de la Médecine des Gens de Mer*. Marseille.
- Karasek, R.A. (1979). *Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign* In *Administrative Science Quarterly* Vol. 24.
- Laplanche, J. & Pontalis, B. (1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social* Paris : L'Harmattan

- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle : débats sur un concept transversal*. Habilitation à Diriger des Recherches. Toulouse : Université du Mirail.
- Mias, C. (2010). *Modélisation d'un processus de professionnalisation : L'implication professionnelle*. In Les Cahiers du CERFEE n° 27-28 : Les sciences de l'éducation et de la formation : enjeux et perspectives.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Reinert, M. (2000). *La tresse du sens et la méthode Alceste. Application aux « Rêveries du promeneur solitaire »* JADT 2000 / 5èmes journées d'Analyse Statistique des Données Textuelles. CNRS-ESA8085- Université de St Quentin en Yvelines –France
- Rime, B. (2005)., *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rouquette, M.-L. (1997). *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*. Sprimont : Mardaga.

